

「日本語観察」における「音声の観察」について

「日本語観察」における「音声の観察」について

What should learners learn about phonetics in the JSL oral communication classroom?

久川 伸子

HISAKAWA Nobuko

In this paper, we discuss what should learners learn about phonetics in the JSL classroom for oral communication.

When a person makes a sound to communicate with others, even one sound carries different levels of information. However learners can not learn about this point of view from just repeating phrases to imitate them.

Learners should understand that interpretation which depends on their first language might make a trouble in their communication.

Observing speaker's intention and listener's interpretation carefully, learners can learn how people do oral communication in Japanese.

1 . はじめに

1980年代後半からの留学生増加に伴い、留学生向け日本語科目が大学に設置され、そこでの日本語教育は「留学生支援システム」の一部としての役割を果たすことが求められてきた（ナカミズ，1999）。留学生支援としての日本語教育の内容は、レポートの書き方や専門書の講読などのアカデミック・スキルズと、学生生活における日本語コミュニケーション行動の支援に分けられる。入学直後の留学生は、日本語の語彙知識や文法知識の多い少ないに関わらず、誰もが新しい環境で日本語を用いてどう行動すればよいかと不安に

感じているであろう。コミュニケーション行動の支援を目的とする日本語科目は、そのような時期に必要な支援とは何かを考慮した上でデザインされることが望ましい。

筆者は、限られた時間と空間の中で、「教室のウチソト」をつなぐ方法として「日本語観察」という授業方法を2001年から実践してきた（久川，2003）。

「日本語観察」の授業を通じて、学習者は教室のソトで実際に起きている日常の日本語コミュニケーション行動を観察し、更に分析、検証、修正といった一連の認知過程を体験することで、自らの日本語コミュニケーション行動に生じる問題解決能力を高めていく。

観察の視点は、談話、日常の中の意味、社会行動としてのことば、話し手と聞き手の心理、非言語行動、そして日本語の話し手としての「自分らしさ」といった多岐にわたる（久川，2004）が、本稿では観察対象の1つである非言語行動のうち音声を取り上げ、2001年から2004年の授業実践を振り返り、コミュニケーション教育における音声教育のあり方を論じる。

2．日本語教育における音声教育

1980年代後半は、日本語教育において、「コミュニカティブ」な授業ということが盛んに言われ始めた時期であるが、音声についていえば、単音レベルの母語干渉や、単語のアクセントということに多くの注意が払われていた。その一方で、現実のコミュニケーションにおけるひとまとまりの発話が、発話者の第一言語の干渉を要因とする音声的特徴により、発話者の意図と違った解釈をされる、つまり、誤解を生じるという指摘もあり（土岐，1989）、1990年代半ばには、従来の音声教育とは異なる試みが見られるようになった。

串田、他（1995）は、従来の音声指導が「分節音の正確な調音や、正しい語アクセントの暗記」に偏りがちであり、「イントネーション、リズム、母音の無声化などの諸要素に関しても、個々を独立させて指導してきた」ことを指摘し、初級の段階から生の音声言語に近い発話のかたまりを提示し、それから部分へと進む指導法が必要であると主張した。

1991年に発足した「音声文法研究会」では、文部科学省重点領域研究「日本語音声の韻律的特徴に関する研究と教育の総合的研究」（1989 - 1993）をもとに、パラ言語情報の伝達をも視野に入れ、音声伝えるより複雑な感情や意図、解釈までも対象とした研究がすすめられている（音声文法研究会，2004）。

劉、城生（1994）は、日本語学習が初級レベルの中国語母語話者にとって、日本語の文末上昇疑問文は不満があるように聞こえるが、疑問には聞こえないことや、中国語母語話者の発音する日本語の疑問文イントネーションは、日本語母語話者には驚いているように聞こえるが、疑問には聞こえないことを実験によって示した。

また、福岡（1998）は、日本語初級レベルの中国語母語話者が、文末のピッチと表現意図を結び付けられず、話し手の表現意図を誤解することによって、日本語話者とのコミュニケーションにおいて支障をきたしている可能性を実験によって明らかにし、更に中国語方言話者別の識別能力についても指摘している。

このような研究がすすんでいるにもかかわらず、大学入学前のいわゆる予備教育では、単音レベルの発音矯正や、「会話」文を録音された通りに発音することが音声教育であるとされている場合が依然として多いのではないか。後述する2004年度の授業の中で筆者が学習者に問いかけた「過去の音声学習歴」に対する回答で、「音声＝発音」が8名、「音声＝テープ等の模倣」が8名であったことから、発話者の表現意図や聞き手の解釈と音声とが積極的に結び付けられた授業実践はあまりおこなわれていないことが推察される。

定延（2004）は、多くの日本語教育機関では音声会話が授業でとりあげられてはいるが、そこでなされていることは会話に現れる文型や語彙の導入であって、音声コミュニケーション自体の教育ではないと指摘し、音声コミュニケーション教育に立ちふさがる障害として、位相、ジャンル、キャラクターの問題や、カリキュラム上の時間的余裕のなさといった一般的に考えられる理由以上に、日本語教師の判断で、バラエティにあふれた現実の音声教育の現場から排除されていることが問題であると指摘する。

筆者も、2001年度にはすでにこの問題に対応するため、留学生向け日本語科目において教室のウチでの学びを現実のコミュニケーション行動に結びつける試みとして、「音声の観察」を実践してきた。次章では、「音声の観察」における観察の対象について述べる。

3. 「音声」の何を観察するか

前述の土岐（1989）や串田、他（1995）に見られる音声教育の方法は、音声を目に見えるような形に変換し、それを観察することで学習者が模倣しやすくなり、結果として「日本語らしい」発音や、ひとまとまりの「発話」を「日本語らしく」言えるようになる

ことを目指している。

これは、あらかじめ規則性をもつものとして示された規範を学ぶのであり、Canale & Swain(1980)が提示したコミュニケーション能力の3つの枠組み、文法能力、社会言語能力、ストラテジー能力、でいえば、「音声の文法能力」の学習であるといえる。

これに対し、「日本語観察」における「音声の観察」では、実際のコミュニケーション行動の中で、音声が伝えるもの、すなわち話し手の感情、意図や聞き手の解釈を観察し、自ら分析、検証、修正するという過程を経て、他者とのコミュニケーション行動を円滑に進められる能力を身につけることを目標にしており、これは、Canale & Swain(1980)の枠組みでいうところの社会言語能力の学習である。

ある学習者にとっての目標は、この能力を「身につける」というよりも、むしろこの能力に「目覚める」あるいは「気づく」ことであるといえるかもしれない。というのは、成人学習者が既に第1言語を使って円滑なコミュニケーションをおこなっている場合、第2言語である日本語を学ぶ際もこの能力を生かして、少しの「気づき」から多くを学び、現実のコミュニケーション行動に生かすことができると考えられるからである。

反対に、学習者が第1言語においても日常のコミュニケーションに困難を感じている場合には、日本語を学びながらコミュニケーション能力を「身につけ」、それが、第1言語によるコミュニケーション行動にも良い影響を与えることが望ましい。

いずれの学習者においても、第1言語の知識と経験だけを拠り所に第2言語を観察、分析していた場合には、コミュニケーション上の障害が生じやすい。従って「音声の観察」の授業では、まず、学習者が事象のコーディングを意識化し、自己のコーディングが他者のコーディングと一致しないときコミュニケーション上の障害がおこることを理解する。

社会学習理論においては、観察者は「師範事象を想起しやすいシエマに変換し、分類し、統合するという積極的作用体として機能すると考えられ」ており、観察学習の過程は、注意過程、保持過程、運動再生過程、動機付け過程に下位分類されている(バンデュラ, 1975)。ある日本語の表現について保持過程で話者Aと話者Bが異なるコーディングをしていれば、たとえそれを「正確に再生」しても、話者Aと話者Bとの発話の意図と解釈とのずれは埋められない。従って、円滑なコミュニケーションの為には、コーディングの違いに気づき、修正する能力が求められる。

これを音声の学習にあてはめると、例えば日本語で「あ」と表記される音が驚きや発見など多様な意味を表わす可能性をもち、更にその音が「嬉しさ」「怒り」「悲しみ」「後

悔」などのさまざまな感情を伴っており、「女性的」「男性的」「まじめさ」といった性質や、「好意」「嫌悪」「尊敬」などの時には本人も意識していない深層心理に関する情報さえも同時に伝えていることに「気づき」、「意識化」し、コーディングを分析、検証することから始めて、たとえ発話者の「好意」から発した音声であっても、聞き手によって「悪意」と解釈される場合もあることを学ぶのである。まずは、自己のコーディングが他者のコーディングと異なる場合もあるのだと「気づく」ことが、コミュニケーション能力育成としての日本語学習においては必要である。

このような考え方にに基づき実践された「日本語観察」における「音声の観察」について、次章で述べる。

4. 「音声の観察」の実践

2001年の実践では、授業の始めの15分程度を「音声の観察」の時間に当てた。それぞれの回で提示したものを以下に示す。

第1回 「あ」の伝えるもの

第2回 「そう」「うん」「ううん」の伝えるもの

第3回 「すみません」の伝えるもの

第4回 「雨だ」「行く」「行かない」の伝えるもの

第1回では、教師がまず、「あ」で表記される音声を取り上げ、次のような問いかけを行なった。

「あ」と伸ばす音で、何種類の感情や発話意図を伝えられるか。

「あっ、おはようございます」の「あっ」や、「あっ、そうですね」の「あっ」は何を意味しているか。「あっ」の有無によって意味に違いがあるか。

学習者は、始め教師（筆者）の質問の意図がわからずに沈黙していたが、「残念な気持ち」「何か見つけた時、嬉しい」「何か見つけたとき、悲しい」など、「あ」で表わせる例

を幾つか提示すると、関心を示し、自分から例を出すようになった。

第 2 回以降も同様に、同じ文字で表記されていても音声を伴うことにより何種類もの感情や発話意図を表わせることを、学習者の発話、他の学習者による解釈、発話した学習者による意図の説明という手順で進めた。

筆者は、学習者の反応が良好であると判断し、また、自らの音声コミュニケーションを内省し、日本語の音声コミュニケーションを観察から学ぶ機会を提供できているという判断のもとに2002年、2003年も同様の授業を行なったが、学期末の課題として提出された「日本語観察レポート」で分析の視点や考察に音声を取り上げたものは少なかった（久川，2004）ことから、授業方法に改善の必要があると判断した。

そこで、2004年の実践では、それまで4回にわけて行なっていた内容を1つにまとめ、1コマをつかって、「音声とコミュニケーション」について考えるというテーマのもと、以下の手順で授業をおこなった。

「音声」に関する学習歴を振り返る。

「あ」の伝えているものは何か。

「すみません」の伝えているものは何か。

「そう」「うん」「ううん」「いく」「いかない」などの伝えているものは何か。

まとめ

また、翌週の授業では、「疑問文は、質問か」というテーマで、疑問文という形式でありながらも、それが音声を伴うことによって単なる質問ではなく、さまざまな意図や感情を伝えていることを取り上げ、次のような手順で音声と発話意図の関係に注目させた。

「今、何時ですか」や「どうして遅れたの」「なぜ」の伝えているものは何か。

疑問文の形をとりながら、質問以外の意図を表わす会話例を作る。

会話例を実際に発話して、発話意図が伝わったかどうかを確認する。

まとめ

2004年度の期末課題として提出された「日本語観察レポート」では、24名中10名が何らかの表現を用いて音声に言及し、更に音声と意味との関係を述べたものが多くみら

れ（資料１）、2001年から2003年のレポートに比べて、音声と発話意図に関する意識化を明確に表現した記述が増えていた。このことは、2004年度において前述のように「音声の観察」に重点をおいた授業を行なった結果であると思われる。

５．「音声の観察」という方法の意義と課題

「音声の観察」では、同じ文字で表記されていても異なる音声を伴うと何種類もの感情や発話意図を表わせることに「気づく」ことから始めて、音声を伴う発話の意図と解釈とのずれがコミュニケーション上の障害になることを理解するという学びが実践され、レポートの記述からもわかるように、学習者はそれぞれの観察体験を通じて一定の成果を得られたといえる。

一つのモデル或いは型として示すことができる音声表現を基準として、学習者の音声を伴う発話が「正しい日本語」や「自然な日本語」にどれだけ近づいたかを学習の成果として測り、それを記述することは、音声解析技術の発達によって以前に比べ容易になった。

それに対し、「音声」が伝える意図や解釈を観察、分析するという能力の向上を学習の成果として「正確に」測ることは未だ困難である。学習の成果を測定、記述する方法は、今後の課題であるとしても、「音声」によるコミュニケーション行動を観察するという授業方法自体は、モデルの提示と模倣による音声教育の限界を超えて、少なくとも日本語で社会生活を営む学習者に対する「支援」としての教室活動においては、これを実践する意義があると筆者は考える。

レポートには現れていないためデータとして示すことはできないが、日本に３年以上滞在し、日常のコミュニケーション行動において友人からよく「何怒っているの」と聞かれた経験を持つ学習者が、自分の音声コミュニケーション上の特徴が、怒っていないにもかかわらず「怒っているの」と聞かれる原因ではないかというコメントを述べた。学習者自らがこのような気づきを得られることが、「音声の観察」の意義である。

コミュニケーション能力を学ぶといっても、「支援」の教室と「訓練」の教室ではそれぞれの目的が異なるのであるから、その授業法も異なる。ある職業に就くために必要な訓練、例えば、電話オペレーターとして要求される能力に達するための訓練や、窓口業務に必要な対応の能力のための訓練としての日本語の授業と、日常のコミュニケーション行動

「支援」としての授業との違いについて、授業をデザインし、実践する者は自覚すべきであろう。

従来の標準モデル提示と模倣による学習を否定するものではないが、日常のコミュニケーション行動の学習において、学習範囲を規範の学習に限定し、規範の模倣を繰り返すことは、学習者に対し「日本人化」を要求することと同義ではないだろうか。「支援」としての教室に保障されるべきは学習者のアイデンティティであり、個性であって、一つの規範化された「日本人」に同化することではないはずである。

また、「支援」の対象が、「日本人」と学習者との関係に限定されていることも問題ではないか。学習者のコミュニケーション行動は、いわゆる「日本人」に対してだけでなく、例えば学内では「日本人」ではない留学生間にも存在しているという当たり前のことに無自覚なままでは、「支援」のための授業とはいえない。

「音声の観察」において、学習者は自己の発話意図や解釈を完全に否定されるわけではない。ただ、自身の音声を伴う発話がさまざまな情報を伝達していること、他者によって別の解釈がされ得ることや、意図と解釈のズレを意識化することを体験的に学習し、日本語を用いて他者との関係を取り結びやすくする方法を学ぶのである。

今後の課題として、授業デザインでは、意図と解釈のズレを意識化した後、どのようにこれを修正、或いは調整するかを取り上げたい。これは、前述の Canale & Swain(1980)の枠組みで考えると、ストラテジー能力の学習に該当する。

なお、ストラテジー能力を学習する際には、学習者が一方的に相手に合わせて修正することだけを学ぶのではなく、相手の解釈やコーディングをいかに修正させ、他者との関係を調整するかという視点で授業を構成することも必要であると考え。これを前述の「何怒っているの」と言われた学習者の例で考えるなら、自己の音声上の特徴を修正するという方略だけでなく、それが自己の特徴だということを相手に認めさせて、相手のコーディングを修正させる方略を模索する時間も授業に組み入れるということである。

日本語コミュニケーション能力育成としての授業をデザインし実践する者は、他の分野と同様、音声の教育においても第2章で述べたような研究の新しい成果を学習者に提示し続けることや、自ら授業実践を通じて得た課題を研究し、学習者に還元することが要求される。

「音声の観察」は、それらの研究成果を観察の視点として、学習者に比較的早く、しかも直接に近い形で提示できる授業方法であり、今後も修正を重ねながら実践を続ける意義

があるといえよう。

参考文献

- 音声文法研究会編 (2004)『文法と音声』くろしお出版
- 串田真知子, 城生佰太郎, 築地伸美, 松崎寛, 劉銘傑 (1995)「自然な日本語音声への効果的なアプローチ: プロソディグラフ - 中国人学習者のための音声教育教材の開発 - 」『日本語教育』86号日本語教育学会 39-51.
- 定延利之 (2004)「音声コミュニケーション教育の必要性と障害」『日本語教育』123号日本語教育学会 1-16.
- 土岐哲 (1989)「音声の指導」『講座日本語と日本語教育 13 日本語教育教授法 (上)』明治書院 111-138.
- ナカミズ・エレン (1999)「留学生支援システムとしての日本語教育」『異文化間教育 13号』51-59.
- バンデュラ・A (1975)「モデリング過程の分析」A.バンデュラ (編) 原野広太郎, 福島修美 訳『モデリングの心理学 観察学習の理論と方法』金子書房 [Bandura, A(eds.)(1971)*Psychological Modeling Conflicting Theories*]
- 久川伸子 (2003)「留学生日本語科目における学習者支援の試み - 「日本語観察」という方法」『埼玉女子短期大学研究紀要第14号』191-203. 埼玉女子短期大学
- 久川伸子 (2004)「留学生向け日本語科目における日本語観察レポートの試み 教室の外での学びを支援する方法」『埼玉女子短期大学研究紀要第15号』149-161.
- 久川伸子 (2006)「「日本語観察レポート」にみる教室の参加者の学び(1) - 辞書の使用と検証相手について - 」『埼玉女子短期大学研究紀要第17号』77-86.
- 福岡昌子 (1998)「イントネーションから表現意図を識別する能力の習得研究 中国4方言話者を対象に自然・合成音声を使って」『日本語教育』96号日本語教育学会 37-48.
- 劉銘傑, 城生佰太郎 (1994)「中国人学習者が日本語を発話する場合のイントネーションの問題点」『日本語教育学会1994年度秋季大会予稿集』109-112.
- Canale, M., & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1 1-47.

資料 1 音声に関する記述

0401 「すみません」

私たちは、ふつう一本調子で話しているわけではありません。話の内容や感情にしたがって、早くなったり、大きくなったり、声が高くなったりしている。声の変化は、ことばを生き生き伝えるうえで重要な役割を果たしている。

0402 「いいです」

ことばで何かを伝えようとするとき、ことばとともに伝わるのは、その言葉が支持する意味だけではない、そういうことばでそんなことを伝えようとしている自分自身が同時に伝わる、話し方としては、どんな調子でしゃべるかも大きく影響する。

0404 「うん」

音声とコミュニケーションを勉強して、音声と場合によって意味も違う。

0405 「まじで」

言い方や、発音、口調によって微妙に変わってくる。

0409 「やばい」

いってる発音が違ってても、意味も変わります。

0414 「どうも」

音声は我々にとって非常に重要なのである。我々が通常経験する音は、様々な意味があり、複雑なものである。

0418 「はい」

違う場合と違うアクセントという人の違う表情によって「はい」の意味も違う。

0419 「けっこう」

一言葉が場合やよむ時の音が強いかわいかにによっていろいろな意味があります。

0423 「すみません」

音声によって、意味がかわるし、内容によって使い方もかわることをわかるようになりました。0424 「いいです」

相手の口調や表情、気持ちによって意味を（が）変わる場合がある

* 4桁の数字は久川（2006）資料1に対応している。